

**ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ
ΚΑΙ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ
ΣΤΗΝ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ:
ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ**

Είσαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μορφή συστηματικής θυματοποίησης, κατά την οποία ένας μαθητής/τρια υφίσταται επαναλαμβανόμενες λεκτικές ή/και σωματικές επιθέσεις με στόχο τη συναισθηματική του βλάβη και κοινωνική απομόνωση. Η πολυμορφία του φαινομένου και η συνύπαρξη πολλαπλών ρόλων (θύτη, θύματος, παρατηρητή) τό καθιστούν σύνθετο παιδαγωγικό και κοινωνικό ζήτημα που απαιτεί συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, επαγγελματιών ψυχικής υγείας και φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής. Η βία συχνά προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας σταδιακής διαδικασίας παρενόχλησης, η οποία ενισχύει στάσεις ανοχής απέναντι στις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις.

Στήν Περιφέρεια Θεσσαλίας, όπου τό φαινόμενο εκδηλώνεται τόσο στον πραγματικό χώρο όσο και διαδικτυακά (cyberbullying), η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Έκπαίδευσης, σε συνεργασία με σχολεία, γονείς και τοπικούς φορείς, υλοποιεί δράσεις πρόληψης, ενημέρωσης και παρέμβασης, προάγοντας ένα ασφαλές και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον.

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) συνιστά ένα φαινόμενο επίμονης και συστηματικής επιβολής εξουσίας μέσω επαναλαμβανόμενων επιθετικών συμπεριφορών, οι οποίες εκδηλώνονται λεκτικά, σωματικά ή με συνδυασμένες μορφές. Κατά τόν Olweus (2009) οι ενέργειες αυτές στοχεύουν στήν πρόκληση συναισθηματικών αντιδράσεων, όπως φόβου, άγχους, πόνου ή απόγνωσης και συνο-

δεύονται από σοβαρές κοινωνικές επιπτώσεις για το άτομο που τις υφίσταται. Έντός του εκπαιδευτικού πλαισίου, η πολυπλοκότητα των μορφών έκφρασης συμπεριφοράς, καθώς και η συχνή εμφάνιση πολλαπλής θυματοποίησης μεταξύ συνομηλίκων, συνιστούν ένα πολυπαραγοντικό και διαρκώς εξελισσόμενο ζήτημα. Το φαινόμενο απαιτεί την ενεργό εμπλοκή όλων των εμπλεκόμενων φορέων από γονείς και εκπαιδευτικούς έως διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής. Κεντρική επιδίωξη αποτελεί η εις βάθος κατανόηση των εμπειρικών δεδομένων που σχετίζονται με τον παιδικό και εφηβικό πληθυσμό ηλικίας 5-18 ετών, καθώς και η συστηματική αποτίμηση της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων που αποσκοπούν στον περιορισμό του φαινομένου και των επιπτώσεών του, εντός ενός σύνθετου πλαισίου ατομικών και κοινωνικών παραγόντων που τό συνδιαμορφώνουν (NASEM, 2016).

Τό σχολικό κλίμα, ως σύνθετο πλέγμα πεποιθήσεων, αξιών, συμπεριφορών και κανόνων, είτε ρητά διατυπωμένων είτε ένσωματωμένων στο λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παράμετροι, όπως η επικοινωνία, οι σχολικές επιδόσεις, η αίσθηση ευθύνης, η πολιτισμική επίγνωση και η συνεργασία μεταξύ των μελών της κοινότητας διαμορφώνουν τό πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται φαινόμενα επιθετικότητας ή θυματοποίησης. Ένα θετικά προσδιορισμένο σχολικό κλίμα λειτουργεί προστατευτικά, ενισχύοντας την ήθική στάση των μαθητών και προωθώντας συμπεριφορές που αντανακλούν τις αξίες της αμοιβαιότητας, της ένσυναίσθησης και του σεβασμού.

Η πρόληψη του εκφοβισμού προϋποθέτει την κατανόηση και ένσωμάτωση της πολιτισμικής ετερότητας και των ποικίλων μορφών ταυτότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι ρίζες και οι εκδηλώσεις του φαινομένου είναι αλληλένδετες με έναν σύνθετο ιστό ατομικών, διαπροσωπικών και κοινωνικών συνθηκών (Κουρκούτας & Κοκκιιάδη, 2015), ενώ η πολυπλοκότητα των κοινωνικών προκλήσεων της εποχής καθιστά συχνά την εξεύρεση ουσιαστικών και λειτουργικών λύσεων ιδιαίτερος δυσχερή (Bell, 2011). Τό τοξικό κοινωνικό περιβάλλον, η διάχυτη αδικία και η αποστασιοποίηση από ανθρωπιστικές αξίες συνθέτουν ένα σκηνικό στο οποίο αρκετοί μαθητές έσωτερικεύουν ρόλους θύματος, άκομη και όταν εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές. Η διάχυτη αίσθηση αποξένωσης, ή

άπουσία αξιοκρατίας και ό έντονος ανταγωνισμός ενισχύουν τήν πιθανότητα συμμετοχής σέ σοβαρές μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τόν φαύλο κύκλο της θυματοποίησης.

Η δημόσια ρητορική και ό τρόπος παρουσίασης τών περιστατικών έκφοβισμού –τόσο στά μέσα ενημέρωσης όσο και στόν εκπαιδευτικό διάλογο– τείνουν νά εντείνουν τήν κοινωνική άνησυχία, παρουσιάζοντας τίς σχολικές τάξεις ως χώρους κινδύνου και άπειλής. Σέ αυτό τό ήδη επιβαρυμένο πλαίσιο, ή επίδραση τής παγκόσμιας οικονομικής κρίσης συμβάλλει στήν περαιτέρω επιδείνωση τών κοινωνικών άνισοτήτων, άποδυναμώνοντας τά ύποστηρικτικά δίκτυα πού θά μπορούσαν νά λειτουργήσουν ως άνάχωμα στήν εκδήλωση τής βίας (Φωτίου, 2024).

Έν τούτοις, οί μαθητές, μέ κατάλληλη παιδαγωγική καθοδήγηση, μπορούν νά συμμετάσχουν ένεργά σέ δραστηριότητες πού προσεγγίζουν τίς βαθύτερες αίτιες και τά κοινωνικά συμφραζόμενα τής βίας. Ό Dewey (1916) ύποστηρίζει πώς ή εκπαίδευση άποτελεί μέσο κοινωνικού έλέγχου, μέ τούς ένίλικες νά επηρεάζουν καθοριστικά τί διαμόρφωση τής σκέψης τών παιδιών. Κατά συνέπεια, τό νόημα και ό σκοπός τής εκπαίδευσης δέν μπορούν νά νοηθούν άνεξάρτητα από τό είδος τής κοινωνίας πού επιδιώκουμε νά οικοδομήσουμε.

Τά σχολεία οφείλουν νά λειτουργούν ως πλαίσια ανάπτυξης τής ψυχικής και ήθικης συγκρότησης τών μαθητών, διασφαλίζοντας συνθήκες ασφάλειας και ένδυνάμωσης. Σύμφωνα μέ τί Σύμβαση τών Δικαιωμάτων του Παιδιού (UN CRC, 1990) προτάσσεται ή άνάγκη γιά ασφαλή σχολικά περιβάλλοντα, έντός τών οποίων καλλιεργούνται κοινωνικές δεξιότητες και ενισχύονται οί θετικές άλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Η δημιουργία τέτοιων πλαισίων άπαιτεί συνεχή, συστηματική προσπάθεια πού ξεκινά ήδη από τήν έναρξη του σχολικού έτους, προκειμένου νά έδραιωθεί ένας μηχανισμός έμπιστοσύνης και άμοιβαίας άποδοχής (Davis, 2017· LiCalsi, Osher, & Bailey, 2010).

Τά τελευταία έτη, τό φαινόμενο του σχολικού έκφοβισμού έχει προσλάβει άνησυχιακές διαστάσεις, έξελισσόμενο σέ ένα σύνθετο και διαρκώς έντεινόμενο πρόβλημα πού διαβρώνει τήν ποιότητα τής σχολικής ζωής. Σύμφωνα μέ τά άποτελέσματα τής διεθνούς έρευνας *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC/WHO, 2022)*, μεταξύ τών Έλλήνων εφήβων ήλικίας 11, 13 και 15 έτών, σχεδόν ένας στους τρεις (30,7%) άνέφερε ότι είχε εμπλακεί τό προηγούμενο δωδεκάμηνο σέ βίαιο καυγά, ενώ γιά τό 8,4% ή εμπλοκή αυτή είχε επαναληφθεί τουλάχιστον τρεις φορές. Τά ποσοστά αυτά καταγράφουν τί χαμηλότερη τιμή

τῆς τελευταίας εικοσαετίας, επιβεβαιώνοντας μιά σταδιακή μείωση τῆς ἐμπλοκῆς σέ βίαιες συμπεριφορές τὴν τελευταία οκταετία (2014-2022). Οἱ ἀναλύσεις ἀνά φύλο δείχνουν ὅτι τὰ ἀγόρια ἐμπλέκονται σέ ὑψηλότερο ποσοστό τόσο σέ βίαιους καυγάδες ὅσο καὶ ὡς θύτες σέ περιστατικά σχολικοῦ ἢ ἠλεκτρονικοῦ ἐκφοβισμοῦ, ἐνῶ δὲν παρατηροῦνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τῶν φύλων ὡς πρὸς τὰ θύματα. Ὡστόσο, τὰ ἀγόρια ἀναφέρουν συχνότερα ἐμπειρίες σωματικῆς βίας, ἀρνητικῶν χαρακτηρισμῶν γιὰ τὴν ἐθνικότητα ἢ τὴ θρησκεία τους καὶ σεξουαλικά ὑποτιμητικῶν σχολίων. Ἐπιπλέον, οἱ ἔφηβοι ἀπὸ οἰκογένειες ὑψηλότερου οἰκονομικοῦ ἐπιπέδου ἐμφανίζουν αὐξημένη ἐμπλοκὴ σέ βίαιους καυγάδες καὶ ἠλεκτρονικό ἐκφοβισμό, ἐνῶ ἐκεῖνοι ἀπὸ οἰκογένειες χαμηλότερου ἐπιπέδου ἀναφέρουν ὑψηλότερα ποσοστά θυματοποίησης πού σχετίζονται μὲ τὴν ἐθνικότητα, τὴ φυλὴ ἢ τὴ θρησκεία (Fotiou et. al. 2024).

Ἀναφορικά μὲ τὸν σχολικό καὶ τὸν ἠλεκτρονικό ἐκφοβισμό, ἓνας στοὺς ὀκτώ (12,1%) ἐφήβους δὴλωσε ὅτι ἔχει πρόσφατα (τοὺς τελευταίους δύο μῆνες) ἐκφοβίσει κάποιον/α συμμαθητὴ/τρια του, ἐνῶ ἓνας στοὺς δεκατέσσερις (7,1%) ἔχει προβεί σέ πράξεις ἠλεκτρονικοῦ ἐκφοβισμοῦ· τὸ 2,6% μάλιστα τὸ ἔχει ἐπαναλάβει τουλάχιστον δύο φορές τὸν μῆνα. Παράλληλα, σχεδόν ἓνας στοὺς τέσσερις (22,1%) ἀνέφερε ὅτι ὑπῆρξε θύμα σχολικοῦ ἐκφοβισμοῦ καὶ ἓνας στοὺς δέκα (9,5%) ὅτι ὑπῆρξε θύμα διαδικτυακοῦ ἐκφοβισμοῦ, μὲ τὸ 2,9% νὰ ἀναφέρει ἐπαναλαμβανόμενη θυματοποίηση (≥2 φορές τὸν μῆνα). Οἱ συχνότερες μορφές σχολικοῦ ἐκφοβισμοῦ περιλαμβάνουν τὴ διάδοση ψευδῶν φημῶν (22,1%), τὰ προσβλητικά ἢ ὑποτιμητικά πειράγματα (22,0%), τὸν ἀποκλεισμό ἀπὸ παρέες καὶ δραστηριότητες (18,3%) καὶ τὰ σεξουαλικά προσβλητικά σχόλια ἢ χειρονομίες (13,1%), ἐνῶ σέ χαμηλότερα ποσοστά ἀναφέρονται ἡ σωματικὴ βία (6,7%) καὶ οἱ χαρακτηρισμοὶ γιὰ τὴν ἐθνικότητα (7,5%) ἢ τὴ θρησκεία (5,6%). Ἰδιαίτερης σημασίας εἶναι ἡ διαπίστωση ὅτι τὴν τετραετία 2018-2022 ἔχει διπλασιαστεῖ τόσο τὸ ποσοστό τῶν θυτῶν ὅσο καὶ τῶν θυμάτων ἠλεκτρονικοῦ ἐκφοβισμοῦ. Σέ συγκριτικό ἐπίπεδο, ἡ Ἑλλάδα ἐξακολουθεῖ νὰ καταγράφει ποσοστά ἐπιθετικῆς συμπεριφορᾶς καὶ ἐκφοβισμοῦ κοντὰ ἢ/καὶ χαμηλότερα ἀπὸ τὸν μέσο ὄρο τῶν 41 χωρῶν πού συμμετέχουν στὸ πρόγραμμα *HBSC/WHO*. Τὰ εὐρήματα αὐτὰ ἀναδεικνύουν τὴν ἀνάγκη γιὰ στοχευμένες, διατομεακές παρεμβάσεις πρόληψης καὶ εὐαισθητοποίησης, μὲ ἔμφαση στὴν ἀνάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικῶν δεξιοτήτων καὶ στὴν ὑπεύθυνη χρῆση τῶν ψηφιακῶν μέσων ἐπικοινωνίας ἀπὸ τοὺς ἐφήβους (Fotiou et. al. 2024).

Καθοριστικής σημασίας έπομένως, είναι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν και διαχειρίζονται περιστατικά βίας μεταξύ μαθητών (Νικολάου, 2013). Οι πρακτικές και στάσεις που υιοθετούν μπορούν είτε να λειτουργήσουν άποτρεπτικά, συμβάλλοντας στη μακροπρόθεσμη εξάλειψη των φαινομένων έκφοβισμού, είτε –σέ περιπτώσεις άδιαφορίας ή άνεπαρκούς άνταπόκρισης– να επιτρέψουν τί διαώνισή τους στό σχολικό περιβάλλον (Anderson, 2016).

Μορφές Σχολικής Βίας

Ο σχολικός έκφοβισμός έκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, οί όποίες συχνά διαφέρουν ώς πρός τίν ένταση, τίν έκταση, τίν πρόθεση και τό μέσο έκδίλωσής τους. Έπιπλέον, οί μορφές βίας δέν είναι πάντοτε διακριτές· συχνά άλληλεπικαλύπτονται. Για παράδειγμα, ή διάδοση κακόβουλων φημών –μορφή λεκτικής βίας– ένδέχεται νά οδηγήσει στόν κοινωνικό άποκλεισμό του θύματος, φαινόμενο που παραπέμπει σέ ψυχολογική βία (Μπούνα, 2018). Η πολυπλοκότητα των φαινομένων αυτών καθιστά τίν ταξινόμηση των μορφών βίας μά ιδιαίτερα άπαιτητική διαδικασία.

Η επικρατούσα ταξινομία σύμφωνα με τί διεθνή βιβλιογραφία έντοπίζει τέσσερις βασικές μορφές σχολικής βίας: τί σωματική, τί λεκτική, τίν κοινωνικο-ψυχολογική και τί διαδικτυακή (Μπούνα, 2018). Στο πλαίσιο της σωματικής βίας περιλαμβάνονται έκδηλώσεις όπως οί σωματικές επιθέσεις, ό έγκλεισμός, ή έκδίωξη άπό συγκεκριμένους χώρους, ή ρίψη άντικειμένων, καθώς και πιο άκραίες μορφές, όπως ή άρπαγή προσωπικών άντικειμένων ή χρημάτων, και ή άπειλή με επικίνδυνα μέσα (Sahbal et al., 2016).

Άντιστοίχως, ό διαδικτυακός έκφοβισμός (cyberbullying), που άποτελεί έναν ολοένα αυξανόμενο κίνδυνο στη σχολική κοινότητα, όρίζεται ως μά έσκεμμένα επιθετική πράξη που διαπράττεται επανειλημμένα και για παρατεταμένο χρονικό διάστημα μέσω ηλεκτρονικών μέσων, άπό άτομα ή ομάδες, εις βάρος ενός άτόμου άρκετές φορές δείχνει νά μίν είναι σέ θέση νά άμυνθεί άποτελεσματικά (Smith et al., 2008).

Η λεκτική βία, άπό τίν άλλη, περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα επιθετικών συμπεριφορών, όπως οί φωνές, ή τρομοκράτηση, ή ταπείνωση, ή ύποτίμηση σέ σχέση με τούς συνομηλίκους, οί προσβλητικές φράσεις, τό πείραγμα ή ή ειρωνεία και ή χρήση άπαξιωτικών ή προσβλητικών προσωνυμιών (Sahbal et al.,

2016). Οί μορφές αυτές, αν και δέν προκαλοῦν σωματική βλάβη, ἔχουν μακροχρόνιες ψυχοκοινωνικές συνέπειες γιά τά θύματα.

Παράγοντες Ἀνάδυσης Ἐπιθετικῶν Συμπεριφορῶν

Τό φαινόμενο τῆς σχολικῆς βίας ἀποτελεῖ προῖον τῆς δυναμικῆς ἀλληλεπίδρασης μεταξύ πολλαπλῶν καί συχνά ἀλληλένδετων παραγόντων, οἱ ὁποῖοι κατατάσσονται σέ βιολογικούς, ἀτομικούς, ψυχολογικούς, οἰκογενειακούς, κοινωνικοπολιτισμικούς, φυλετικούς καί σχολικούς (Gázquez *et al.*, 2015). Ἡ κατανόηση αὐτῶν τῶν παραγόντων εἶναι κομβικῆς σημασίας γιά τήν ἀποτελεσματική πρόληψη καί διαχείριση τῆς βίας στό σχολικό περιβάλλον.

Ἐμφυλες Διαστάσεις τῆς Βίας

Τό φύλο ἀποτελεῖ κρίσιμο παράγοντα στή διαμόρφωση τῆς ἐμπειρίας καί τῆς ἔκφρασης τῆς σχολικῆς βίας. Στά ἀγόρια ἀποδίδεται συχνότερα ἡ ἐμπλοκή σέ ἄμεσες μορφές βίας, ὅπως σωματική ἐπιθετικότητα καί καβγάδες, ἐνῶ τά κορίτσια φαίνεται νά υἱοθετοῦν πιό ἔμμεσες ἢ λανθάνουσες μορφές βίας, ὅπως κοινωνικό ἀποκλεισμό ἢ λεκτική ἐπιθετικότητα (Dunne, Humphreys & Leach, 2006). Παρ' ὅτι ἡ βιβλιογραφία πολλές φορές παρουσιάζει τά κορίτσια ὡς παθητικά θύματα, εἶναι σημαντικό νά ἀναγνωστεῖ καί ἡ δική τους συμμετοχή, τόσο ὡς θύτες ὅσο καί ὡς θύματα ἢ παρατηρητές ἐνδοομαδικῆς καί διαφυλετικῆς βίας.

Ἡ λεκτική βία, εἰδικότερα, ἐμφανίζεται μέ μεγαλύτερη συχνότητα στά ἀγόρια, μέ τή χρήση προσβλητικῶν χαρακτηρισμῶν, ἰδιαίτερα ἐναντίον κοριτσιῶν, μέ σκοπό τόν ἐξευτελισμό καί τήν ἐπιβολή ἐξουσιαστικῶν καί κυριαρχικῶν μορφῶν λόγου (Dunne, Humphreys & Leach, 2006). Οἱ ἔμφυλες προκαταλήψεις συμβάλλουν στήν ἐδραίωση στερεοτυπικῶν ἀντιλήψεων, ὅπως ἡ προσδοκία ἀπό τά ἀγόρια νά μίν ἐκφράζουν εὐαισθησία ἢ συναισθηματική εὐαλωτότητα, γεγονός πού συχνά ὀδηγεῖ στή σιωπηρή ἀποδοχή τῆς βίας.

Ἀτομικά Χαρακτηριστικά καί Βιολογικοί Παράγοντες

Ἡ προσωπικότητα κάθε μαθητῆ ἀποτελεῖ ἕναν κρίσιμο δείκτη τοῦ τρόπου μέ τόν ὁποῖο διαχειρίζεται τίς διαπροσωπικές σχέσεις καί τίς συγκρούσεις.

Μαθητές με ύψηλή παρορμητικότητα, μειωμένη ένσυναίσθηση ή αντικοινωνικές τάσεις είναι περισσότερο επιρρεπείς στην έκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών (Farrington, 2005). Αντίθετα, μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και έσωστρέφεια είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν παθητικούς ρόλους, είτε ως θύματα είτε ως παρατηρητές.

Βιολογικοί παράγοντες, όπως τα επίπεδα τεστοστερόνης, ή δυσλειτουργία νευροδιαβιβαστών (όπως η σεροτονίνη) και η γενετική προδιάθεση, μπορούν επίσης να ενισχύσουν την επιθετικότητα, ιδιαίτερα όταν συνδυάζονται με στρεσογόνες εμπειρίες ή παραμέληση (Monahan, 1994). Η σύμπραξη μεταξύ βιολογικών και ψυχοκοινωνικών παραμέτρων είναι καθοριστική: η βιολογική προδιάθεση για επιθετικότητα ενδέχεται να μεγεθυνθεί σε περιβάλλοντα όπου απουσιάζουν τα συναισθηματικά πρότυπα ή επικρατούν βίαιες πρακτικές ανατροφής.

Οικογενειακοί Παράγοντες - Δομή και Όργάνωση τής Οικογένειας

Η οικογενειακή όργάνωση, περιλαμβανομένης τής μορφής τής οικογένειας (μονογονεϊκή, ανάδοχη, πυρηνική), αλλά και τών σχέσεων εντός αυτής, αποτελεί κρίσιμο πεδίο πρόβλεψης για την εμφάνιση αντικοινωνικών συμπεριφορών. Οικογένειες που παρουσιάζουν εντάσεις, περιορισμένη συνοχή ή χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής σύνδεσης, ενδέχεται να συμβάλλουν στην ένισχυση τής ψυχοκοινωνικής ευάλωτότητας τών παιδιών. Οικογένειες που χαρακτηρίζονται από διάσπαση, συγκρούσεις, έλλειψη συνεκτικότητας ή συναισθηματικής επένδυσης, δημιουργούν ένα έδαφος που ενισχύει την ψυχοκοινωνική αστάθεια τών παιδιών (Ramezankhani et al., 2021).

Σχέσεις, Ανατροφή και Συναισθηματικό Κλίμα

Η ποιότητα τών ενδοοικογενειακών σχέσεων, ή παρουσία γονεϊκής μέριμνας, συνέπειας, ορίων και υποστήριξης, είναι θεμελιώδης για την όμαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Η ανεπαρκής ανατροφή και η υιοθέτηση βίαιων μοντέλων συμπεριφοράς στο οικογενειακό πλαίσιο αποτελούν παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη επιθετικότητας στο παιδί (Ramezankhani et al., 2021).

Η μελέτη του Farrington (2005) ενισχύει τα παραπάνω εύρηματα, καθώς δείχνει ότι οι πιο κρίσιμοι οικογενειακοί παράγοντες που επηρεάζουν τή σχολική βία περιλαμβάνουν την έλλειψη αγάπης και προσοχής, την αποξένωση, τς

συγκρουσιακές σχέσεις μεταξύ των γονέων και τή σωματική ή ψυχολογική κακοποίηση. Η συναισθηματική παραμέληση οδηγεί συχνά σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και ανασφάλεια, που μπορεί να εκφραστούν με επιθετικότητα απέναντι στους συνομηλίκους. Αντιθέτως, η εφαρμογή κατάλληλων γονεϊκών πρακτικών και ο ήπιος έλεγχος από τήν πλευρά των γονέων συνιστούν προστατευτικούς παράγοντες που μπορούν να μειώσουν τήν πιθανότητα εμφάνισης επιθετικών συμπεριφορών (*Ramezankhani et. al, 2021*).

Η εις βάθος κατανόηση των οικογενειακών παραγόντων μπορεί να συμβάλει στή διαμόρφωση αποτελεσματικών στρατηγικών παρεμβάσης, με σκοπό τή μείωση τής βίας και τήν ενίσχυση ενός περιβάλλοντος ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλεγγύης στό σχολείο (*Ramezankhani et. al, 2021*).

Σχολικοί Παράγοντες

Οί σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τήν εμφάνιση και εξέλιξη φαινομένων σχολικής βίας σχετίζονται κυρίως με τή σχολική επίδοση, τό περιβάλλον του σχολείου, τήν επικρατούσα κουλτούρα και τήν ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Οί εν λόγω παράγοντες διαμορφώνουν τή σχολική εμπειρία και συμβάλλουν καθοριστικά στή συμπεριφορική έκφραση των μαθητών. Είναι σαφές ότι ό σχολικός εκφοβισμός δέν αποτελεί άποκομμένο φαινόμενο, αλλά εκδηλώνεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, του οποίου οί ιδιαιτερότητες επηρεάζουν τήν ένταση και τή συχνότητά του.

Σχολικό Περιβάλλον

Τό σχολικό περιβάλλον, τόσο σε φυσικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο, επηρεάζει σημαντικά τή συμπεριφορά των μαθητών. Όταν επικρατεί αίσθημα ασφάλειας, άποδοχής και αλληλοσεβασμού, μειώνεται ή πιθανότητα εμφάνισης φαινομένων βίας. Οί παρέες και οί κοινωνικές ομάδες των μαθητών άσκοπουν ιδιαίτερα ισχυρή επιρροή, άφου μπορούν να ενθαρρύνουν άκόμη και μαθητές που δέν τείνουν στή βία να υίοθετίσουν ανάλογες συμπεριφορές για λόγους συμμόρφωσης ή άποδοχής (*Chen & Astor, 2012*). Αντίθετα, ή άπουσία ύποστηρικτικής κουλτούρας, ή άβεβαιότητα και ή ανταγωνιστικότητα δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για τήν εκδήλωση βίαιων τάσεων.

Όταν οί μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οί πράξεις τους έχουν προβλεπόμενες συνέπειες, είναι πιθανότερο νά συμμορφώνονται μέ τούς κανόνες. Αντιθέτως, ή ασάφεια, ή αυθαίρετη ή μεροληπτική έφαρμογή τών κανονισμών ένισχύει τίν ανασφάλεια και ένδέχεται νά προκαλέσει έκδηλώσεις αντίδρασης και βίας.

Κοινωνικοί και Πολιτισμικοί Παράγοντες

Σύμφωνα μέ τούς Maunder & Crafter (2018), οί κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις μπορούν νά προσφέρουν μιá πιό ολοκληρωμένη κατανόηση τού σύνθετου φαινομένου τής σχολικής βίας, καθώς έστιάζουν στόν τρόπο μέ τόν όποιο ή παραβατική συμπεριφορά συνδιαμορφώνεται από τίς κοινωνικές συνθήκες και τίς κυρίαρχες πολιτισμικές άφηγήσεις. Οί παραδοσιακές θεωρήσεις τού έκφοβισμού συχνά παραγνωρίζουν τή σημασία τού κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, γεγονός πού περιορίζει τίν έρμηνευτική τους έπάρκεια.

Κοινωνικές Τάσεις

Οί μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, όπως ή έντονη κοινωνική ανισότητα, ό αυξανόμενος ανταγωνισμός και ή αποξένωση, έπιηρεάζουν τή συμπεριφορά τών μαθητών, ιδιαίτερα εκείνων πού προέρχονται από ευάλωτα περιβάλλοντα. Οί πιέσεις πού ασκούνται στό πλαίσιο τής κοινωνικής τους ένταξης, αλλά και ή ανάγκη για άποδοχή, ένδέχεται νά όδηγήσουν στίς υιοθέτηση έπιθετικών συμπεριφορών. Ό σχολικός έκφοβισμός δέν είναι στατικός, αλλά μεταβάλλεται ανάλογα μέ τίς κοινωνικές σχέσεις και τά πολιτισμικά δεδομένα πού διαμορφώνουν τίς στάσεις και τίς ταυτότητες τών ατόμων (Maunder & Crafter, 2018).

Έπιρροές από τά Μέσα Μαζικής Ένημέρωσης

Η αυξανόμενη έπίδραση τών ΜΜΕ, τών κοινωνικών δικτύων και τών ψηφιακών παιχνιδιών έχει συμβάλει στή διαμόρφωση ενός πλαισίου όπου ή βία συχνά παρουσιάζεται ως φυσιολογική ή άκόμη και έπιθυμητή. Η συνεχής έκθεση σέ τέτοιου τύπου περιεχόμενο μπορεί νά ένισχύσει τίς έπιθετικές τάσεις, νά άποδυναμώσει την ένσυναίσθηση και νά ένισχύσει τίν άνοχή άπέναντι στή βία (Maunder & Crafter, 2018).

Κοινωνικά Στερεότυπα και Διακρίσεις

Οί κοινωνικές αντιλήψεις που εδράζονται σε στερεότυπα, προκαταλήψεις και ανισότητες μπορούν επίσης να συμβάλουν στην εκδίωξη έκφοβιστικών συμπεριφορών. Η διαφορετικότητα –είτε αφορά το φύλο, την εθνικότητα, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την κοινωνική τάξη ή οποιοδήποτε άλλο χαρακτηριστικό– συχνά γίνεται άφορη περιθωριοποίησης. Ο έκφοβισμός, σε αυτές τις περιπτώσεις, λειτουργεί ως μέσο έπιβολής της "κανονικότητας" και κοινωνικής πειθαρχίας (Maunder & Crafter, 2018). Έτσι, η κατανόηση της σχολικής βίας απαιτεί προσέγγιση που λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές ανισότητες και τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαπερνούν το σχολικό περιβάλλον.

Πρακτικές Πρόληψης του Σχολικού Έκφοβισμού στην Περιφέρεια Θεσσαλίας

Η Περιφέρεια Θεσσαλίας αποτελεί πεδίο εφαρμογής της εθνικής στρατηγικής του Υπουργείου Παιδείας για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού έκφοβισμού, με στόχο τη διαμόρφωση ενός σχολικού περιβάλλοντος που ενσωματώνει τις αρχές της ισότητας, της ψυχοκοινωνικής ασφάλειας και του αμοιβαίου σεβασμού. Η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, αναγνωρίζοντας ότι ο έκφοβισμός συνδέεται με σύνθετες κοινωνικοσυναισθηματικές και πολιτισμικές παραμέτρους (Bell, 2011· Osher et al., 2010), υλοποίησε κατά τα σχολικά έτη 2023-2025 ένα συνεκτικό πλαίσιο πρόληψης και παρέμβασης που συνδυάζει θεσμικές, παιδαγωγικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός της Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας βασίζεται σε τέσσερις αλληλένδετους πυλώνες: (α) ενίσχυση των σχολικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό (β) αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων (γ) εφαρμογή βιωματικών και συμμετοχικών προγραμμάτων μάθησης και (δ) κανονιστική πλαίσωση της σχολικής ζωής. Οί δράσεις αυτές συνάδουν με διεθνείς κατευθύνσεις που υπογραμμίζουν τη σημασία του διαλόγου, της ενσυναίσθησης και της αναγνώρισης της μαθητικής εμπειρίας ως κεντρικών αξόνων για τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων (Davis, 2017· Κοκκίδου, 2014). Η υλοποίηση των Έργαστηρίων Δεξιοτήτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης λειτουργεί ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, ενισχύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη (Goleman,

1995· *Zeidner et al.*, 2002) καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες ένδοπρωσωπικής επίγνωσης, διαχείρισης συναισθημάτων και ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων.

Από την ανάλυση των επίσημων εκθέσεων πεπραγμένων των Όμάδων Δράσεων που συγκροτήθηκαν με απόφαση της Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας, προκύπτει τεκμηριωμένα ότι τα καταγεγραμμένα περιστατικά Ε.Β.Ι.Ε. υπήρξαν περιορισμένα σε αριθμό και, επιπλέον, ότι τα περιστατικά που προέκυψαν διαχειρίστηκαν με άμεσότητα, επαγγελματισμό και αποτελεσματικότητα από τις κατά τόπους ομάδες. Η διαχείριση αυτή συνοδεύτηκε, όπου κρίθηκε απαραίτητο, από ενημέρωση και καθοδήγηση των γονέων/κνιδεμόνων των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών, ενισχύοντας έτσι τη συνέργεια σχολείου και οικογένειας ως βασική αρχή κάθε αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Καταλυτικό ρόλο στην επιτυχία του μηχανισμού έγκαιρης παρέμβασης διαδραμάτισε η ψηφιακή πλατφόρμα καταγραφής περιστατικών σχολικής βίας (<https://stop-bullying.gov.gr>), η οποία, σύμφωνα με τις εκθέσεις των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, λειτουργεί με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και αποτελεσματικότητας. Η δυνατότητα ανώνυμης ή επώνυμης αναφοράς περιστατικών από μαθητές/μαθήτριες ή γονείς/κνιδεμόνες, μέσω της υποβολής ενός απλού ερωτηματολογίου, συνέβαλε στην ένιχυση της προσβασιμότητας, της διαφάνειας και της εμπιστοσύνης προς τον μηχανισμό παρέμβασης. Ακολούθως, η εκάστοτε τετραμελής Όμάδα Δράσης της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης προχωρούσε σε διερεύνηση και παρέμβαση.

Η πλήρης εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου για την Ε.Β.Ι.Ε. εντός των σχολικών ετών 2023-2024 και 2024-2025 συνοδεύτηκε από τακτικές συνεδρίες συνεργασίας (διά ζώσης και εξ αποστάσεως) μεταξύ των μελών των Όμάδων Δράσεων, με αντικείμενο τον χειρισμό περιστατικών, τον σχεδιασμό δράσεων πρόληψης και την ανταλλαγή καλών πρακτικών. Τα μέλη συμμετείχαν επίσης στις επιμορφωτικές δράσεις του Υπουργείου Παιδείας.

Η συνέπεια στην τήρηση των έγκεικρμένων πρωτοκόλλων διαχείρισης Ε.Β.Ι.Ε. αποδεικνύει τον επαγγελματισμό των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών δομών της Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας και την ικανότητά τους να παρέχουν άμεση υποστήριξη στις σχολικές μονάδες, αντιμετωπίζοντας συμβάντα με ευαισθησία, εμπιστιμολογική επάρκεια και παιδαγωγική στόχευση.

Η συστηματική αυτή ανάλυση επιτρέπει την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων για μαθητές σε κατάσταση ψυχοκοινωνικού κινδύνου και ενισχύει τον ρόλο του σχολείου ως θεσμού πρόληψης και στήριξης (*NASEM*, 2016).

Παράλληλα, η Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας έχει αναπτύξει ένα δίκτυο επαγγελματιών ψυχικής υγείας (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και Συμβούλων Σχολικής Ζωής), πού υποστηρίζουν τί σχολική κοινότητα στην αναγνώριση και διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς. Η στενή συνεργασία αυτών των επαγγελματιών με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς, μέσω έμπροσφωτικών δράσεων και βιωματικών εργαστηρίων, ένισχύει τί σχολική ήγεςία και καλλιεργεί κουλτούρα μηδενικής άνοχής άπέναντι στην βία. Η συνεργασία αυτή άναδεικνύει τί σημασία του σχολείου ως χώρου άνάπτυξης ήθικών και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών, συνδεδεμένου με τον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό του όριζοντα (*Noddings, 2013*).

Σημαντική παράμετρος του προγράμματος της Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας είναι η ενεργή συμμετοχή μαθητών και γονέων στην διαμόρφωση των κανόνων λειτουργίας των σχολείων, σύμφωνα με την άρχή της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικής διαπραγμάτευσης (*Davis, 2017*). Οί κανόνες αυτοί, προσαρμοσμένοι στις άνάγκες κάθε σχολικής κοινότητας, ένσωματώνουν τί διαφορετικότητα και προωθούν τί συμπερίληψη, μειώνοντας την πιθανότητα συγκρούσεων και άποκλεισμού. Όπως έπισημαίνουν οί *Osher et al. (2010)*, η κατανόηση των υποκείμενων κινήτρων πίσω άπό μιά παραβατική συμπεριφορά είναι έξίσου σημαντική με τί διαχείρισί της, καθώς η πρόληψη δέν άφορά μόνο τον έλεγχο της πράξης, αλλά και τί στήριξη των έμπλεκόμενων προσώπων.

Η Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας, άξιοποιώντας αυτά τά θεωρητικά και παιδαγωγικά θεμέλια, προωθεί ένα πολυδιάστατο μοντέλο παρέμβασης πού δέν περιορίζεται στην άντιμετώπιση μεμονωμένων περιστατικών, αλλά έπιδιώκει τί διαμόρφωση μιάς συνολικής κουλτούρας έμπιστοσύνης, διαλόγου και συνεργασίας. Οί τακτικές έμπροσφώσεις στελεχών και εκπαιδευτικών, οί βιωματικές δράσεις σε συνεργασία με γονείς και τοπικούς φορείς, καθώς και η θεσμική κατοχύρωση των Όμάδων Δράσης, άποτελούν έφαρμοσμένα παραδείγματα αυτής της φιλοσοφίας. Τά άποτελέσματα των εκθέσεων της Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας καταδεικνύουν τί μείωση των καταγεγραμμένων περιστατικών και την άποτελεσματική τους διαχείριση με παιδαγωγικό προσανατολισμό, γεγονός πού άποδεικνύει την έπιτυχία ενός όλιστικού και συνεργατικού πλαισίου πρόληψης και υποστήριξης.

Συμπεράσματα

Η φαινομενολογία του σχολικού έκφοβισμού άναδεικνύει με ένταση την άνάγκη για άμεση άντίδραση, αλλά κυρίως για θεμελιωμένη πρόληψη και

συνεπῆ διαχείριση τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ περιβάλλοντος. Οἱ περιπτώσεις θυματοποίησης δὲν ἀποτελοῦν μεμονωμένα ἐπεισόδια, ἀλλὰ ἐνδείξεις εὐρύτερων δυσλειτουργιῶν στό παιδαγωγικό καί κοινωνικό σύστημα. Ἔτσι, ἡ διδασκαλία δὲν μπορεῖ νά προϋποθέτει ὅτι οἱ μαθητές γνωρίζουν ἐκ τῶν προτέρων τούς κανόνες τῆς σχολικῆς συμπεριφορᾶς ἀντιθέτως, ὀφείλει νά λειτουργεῖ ὡς πλαίσιο διαρκοῦς καθοδήγησης καί ὑποστήριξης. Στό πλαίσιο αὐτό, οἱ δράσεις πού προωθεῖ ἡ Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας ἐνισχύουν τὴν παιδαγωγική καθοδήγηση τῶν σχολείων, μέσῳ ἐπιμόρφωσης, συντονισμοῦ καί θεσμικῆς παρακολούθησης, ἐπιβεβαιώνοντας ὅτι ἡ πρόληψη τῆς σχολικῆς βίας δὲν ἀποτελεῖ μεμονωμένο ἐγχείρημα, ἀλλὰ συστημική εὐθύνη.

Ἡ ὑποστήριξη, ὡς παιδαγωγική καί θεσμική πρακτική, καθίσταται ἀναγκαῖα στὴν ἐπεξεργασία τῶν συνεπειῶν πού ἀπορρέουν ἀπὸ τὶς παραβιάσεις τῶν σχολικῶν κανόνων (Parsons, 2005· Θᾶνος, 2012). Οἱ πολιτικές ἀντιμετώπισης τοῦ ἐκφοβισμοῦ ὀφείλουν νά ἐνσωματώνουν ἀναλύσεις πού ἐκτείνονται πέρα ἀπὸ τὸ ἀτομικό ἐπίπεδο, λαμβάνοντας ὑπόψη τὸ θεσμικό καί κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ἐντὸς τοῦ ὁποῖο ἐκδηλώνεται ἡ σχολικὴ βία (Gladstone et al., 2006· Θᾶνος, 2012· NASEM, 2016). Σὲ αὐτὴ τὴν κατεύθυνση, ἡ Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας λειτουργεῖ ὡς ἐνδιάμεσος κρίκος ἀνάμεσα στὴν ἐθνικὴ πολιτικὴ καί τὴν σχολικὴ πράξη, υἱοθετώντας μὰ διεπιστημονικὴ καί ἀποκεντρωμένη προσέγγιση πού ἐστιάζει στὴν πρόληψη, στὴν ἔγκαιρη ἀνίχνευση κινδύνων καί στὴν παιδαγωγικὴ παρέμβαση. Μέσῳ τῆς ἀξιοποίησης τῆς ψηφιακῆς πλατφόρμας stop-bullying.gov.gr, τῆς ἐνεργοποίησης τῶν Ὁμάδων Δράσης καί τῆς στελέχωσης τῶν σχολείων μὲ ψυχολόγους καί κοινωνικούς λειτουργούς, ἐπιτυγχάνεται ἕνα λειτουργικό δίκτυο ἐπιτήρησης καί στήριξης, πού συνδέει τὴν σχολικὴ κοινότητα μὲ τὶς ὑπηρεσίες τῆς Περιφερειακῆς Διεύθυνσης.

Οἱ παλαιότερες μεταρρυθμιστικὲς ἀπόπειρες ἀπέτυχαν συχνά νά ἀναδείξουν τὴ σημασία τῆς εὐημερίας τῶν μαθητῶν, ἐστιάζοντας μονοδιάστατα σὲ παρεμβατικά προγράμματα. Ὅπως ὑπογραμμίζει ἡ Noddings (2013: 17), «Δὲν ὑπάρχει τίποτα τόσο ἄνισο ὅσο ἡ ὁμοιότητα στό πρόγραμμα σπουδῶν καί στὴν παιδαγωγική». Σὲ ἀντίθεση μὲ παλαιότερες προσεγγίσεις, οἱ πρακτικὲς πρόληψης τῆς Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας χαρακτηρίζονται πλέον ἀπὸ μεγαλύτερη εὐελιξία καί προσαρμοστικότητα, ἐπιτρέποντας στὰ σχολεῖα νά ἀναπτύσσουν δράσεις μὲ βάση τὶς ἰδιαίτερες ἀνάγκες τῶν μαθητικῶν τους πληθυσμῶν. Οἱ ἐπιμορφωτικὲς πρωτοβουλίες, οἱ βιωματικὲς δραστηριότητες καί ἡ διασύνδεση μὲ τὴν τοπικὴ κοι-

νότητα επιβεβαιώνουν ότι η πρόληψη έδράζεται στην ενδυνάμωση των σχολικών θεσμών και στή συλλογική ευθύνη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η υλοποίηση ενός όλιστικού συστήματος πρόληψης, ύποστήριξης και παρέμβασης δέν είναι χωρίς κόστος. Άπαιτείται σημαντική επένδυση σέ χρόνο και κατάλληλα έπιμορφωμένο προσωπικό, μέ έμφαση στή συστηματική άνατροφοδότηση και στή παρακολούθηση των συμπεριφορικών άντιδράσεων των μαθητών. Η Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας, μέσα άπό τίς έπίσιες έκθέσεις και τίν άναλυτική άξιολόγηση των δράσεων της, συμβάλλει ένεργά στή διαμόρφωση μιάς κουλτούρας έκπαιδευτικής λογοδοσίας, ένσωματώνοντας στήν πράξη τίς άρχές της τεκμηριωμένης πολιτικής (evidence-based policy).

Στό πλαίσιο αυτό, η Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας επιδιώκει τή συνεχή διασύνδεση σχολείων, οίκογενειών, τοπικών φορέων και δομών ψυχικής ύγείας, λειτουργώντας ώς συντονιστικός κόμβος γιά τίν ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της παιδικής προστασίας. Κατά συνέπεια, οί πρακτικές πού άναπτύσσει η Π.Δ.Ε. Θεσσαλίας άποτελούν ύπόδειγμα παιδαγωγικής ήγεςίας μέ κοινωνική ευθύνη (Giroux, 2003), άποδεικνύοντας ότι η πρόληψη του έκφοβισμού μπορεί νά έπιτευχθεί μόνο μέσα άπό ένα πλαίσιο δημοκρατίας, φροντίδας και ούσιαστικής συνεργασίας όλων των μελών της έκπαιδευτικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Έλληνόγλωσση

Θάνος Θ. (2012). *Άποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στό σχολείο. Οί άπόψεις των έκπαιδευτικών Νηπιαγωγείο-Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Κοκκίδου Μ. (2014). *Η έμφύχωση στή διδασκαλία-μάθηση: Τό σχολείο της χαρᾶς και της καρδιάς*, Fagotto books.

Νικολάου Γ. (2013). *Σχολικός έκφοβισμός και έθνοπολιτισμική έτερότητα. Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ένταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*, σσ. 51-78.

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Κέντρο Έπιμόρφωσης & Διά Βίου Μάθησης, *Ένδοσχολική βία και έκφοβισμός: Σύγχρονα έρευνητικά δεδομένα και τρόποι άντιμετώπισης και πρόληψης*. Λάρισα 2023.

Μπούνα Α. (2018), *Έμφυλες διαστάσεις της σχολικής βίας* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ίωαννίνων, Σχολή Έπιστημών Άγωγῆς, Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

Φωτίου Ά., Καναβού Έ., Σταύρου Μ. & Κοκκέβη Ά. (2024). *Βίαιοι κανγᾶδες και έκφοβισμός στους έφήβους στήν Ελλάδα*. Σειρά Τευχών Άποτελεσμάτων άπό τίν Πανελλήνια Έρευνα γιά τίς Συμπεριφορές πού Συνδέονται μέ τίν Ύγεια των Έφηβων-

Μαθητών (Έρευνα HBSC/WHO). Αθήνα: ΕΠΙΨΥ- Έρευνητικό Πανεπιστημιακό Ίνστιτούτο Ψυχικής Υγείας, Νευροεπιστημών & Ιατρικής.

Ξενόγλωσση

Anderson J., *Teachers' perceptions of school violence: A case study* (Doctoral dissertation, Walden University), 2016.

Bell B., *Theorising teaching in secondary classrooms: Understanding our practice from a sociocultural perspective*. London, 2011, Routledge.

Chen J. K., Astor, R. A. (2012). «School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools», *Youth & Society*, 44(2), 2012, σσ. 175-200.

Davis J. R. «From Discipline to Dynamic Pedagogy: A Re-conceptualization of Classroom Management», *Berkeley Review of Education*, 6(2), 2017, σσ. 129-153.

Dewey J., *Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan, 1916.

Dunne M., Humphreys S., Leach F., «Gender violence in schools in the developing world», *Gender and education*, 18(1), 2006, σσ. 75-98.

Eron L. D., Huesmann L. R., «The stability of aggressive behavior—even unto the third generation», *Handbook of developmental psychopathology*, 1990, σσ. 147-156.

Farrington D. P., «Childhood origins of antisocial behavior». *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 12(3), 2005, σσ. 177-190.

Fotiou A., Kanavou E., Stavrou M., Kokkevi A. «Physical fighting and bullying among adolescents in Greece». *Series of Thematic Reports from the Greek arm of the Health Behaviour in School-aged*, 2024.

Children study (HBSC/WHO), Athens University Mental Health, Neurosciences, & Precision Medicine Research Institute 'COSTAS STEFANIS'.

Gázquez J. J., Barragán A. B., Pérez-Fuentes M., Molero M., Garzón A., Martos Á. «Factors associated with school violence: a systematic review». *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 11(3), 2015, σσ. 1-12.

Giroux H. «Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle», *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 2003, σσ. 5-16.

Gladstone G., Parker G. B., Malhi G. S., «Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression». *Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 2006, σσ. 201-208.

Goleman D. *Emotional Intelligence*, Bantam 1995.

LiCalsi C., Osher D., Bailey P., «An Empirical Examination of the Effects of Suspension and Suspension Severity on Behavioral and Academic Outcomes», *American Institutes for Research*, 2021.

Maunder R. E., Crafter S., «School bullying from a sociocultural perspective». *Aggression and violent behavior*, 38, 2018, σσ. 13-20.

Monahan J., «The causes of violence», *FBI L. Enforcement Bull.*, 63, 1994, σ. 11.

NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine) (Eds. by F. Rivara & S. Le Menestrel), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*, The National Academies Press, 2016.

Noddings N., *Education and democracy in the 21st century*. Teachers College Press, 2013

Olweus D., *Έκφοβισμός και βία στο Σχολείο Τι γνωρίζουμε και τί μπορούμε νά κάνουμε* (Μτφ. Ε. Μαρκοζιάνε), Έταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Έφηβου, 2009.

Osher D., Bear G. G., Sprague J. R., Doyle W., «How Can We Improve School Discipline?», *Educational Researcher*, 39(1), 2010, σσ. 48-58.

Parsons L., *Bullied Teacher: Bullied Student - How to Recognize the Bullying Culture in Your School and What to Do About It*. Stenhouse Publishers, 2005.

Ramezankhani A., Vedadhir A., Alhani F., Mohammadkhah F., «Family factors affecting adolescent violence: A qualitative content analysis». *International Journal of High Risk Behaviors and Addiction*, 10(2), 2021.

Şahbal A. R. A. S., Sema Ö. Z. A. N., Timbil S., Şemin S., Kasapçı O., «Exposure of students to emotional and physical violence in the school environment», *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 53(4), 2016, σ. 303.

San Antonio D. M., Salzfass E. A., «How We Treat One Another in School». *Educational Leadership*, 64(8), 2007, σσ. 32-38.

Smith P. K., Mahdavi J., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N., «Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils», *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 2008, σσ. 376-385.

NASEM (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine) (Eds. by F. Rivara & S. Le Menestrel), *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. The National Academies Press, 2016.

UN CRC (United Nations Committee on the Rights of the Child) (1990). Retrieved from <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf>

Zeidner M., Roberts R. D., Matthews G., «Can Emotional Intelligence be Schooled? A Critical Review», *Educational Psychologist*, 37(4), 2002, σσ. 215-231.